

ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

A sociological approach to the patterns in the formation of university teachers

VINICIO ALEXANDER CHÁVEZ VACA*

Universidad Autónoma de Barcelona/ España

vinicioalexander.chavez@e-campus.uab.cat

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3623-4178>

Resumen

Este estudio se enfoca hacia la sociología presente en los modelos de preparación del profesorado universitario, entiendo que un cambio en la educación conlleva a una transformación en la superación de los docentes, pero sin olvidar el contexto. Por tanto, se exponen los postulados teóricos que existen sobre el tema, cumpliendo con el objetivo de presentar teóricamente el desarrollo científico sobre la formación de los docentes, el perfil profesional y los modelos que hasta este momento se han propuesto para promover la superación de los profesores en una institución educativa. Reconociendo la importancia de la Educación Superior en el desarrollo de los países, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica con la intención de que las próximas propuestas de cambio encuentren sustento en la producción científica precedente, teniendo en cuenta las disertaciones previas sobre estos temas de relevancia educativa y social. Por ello se proponen enfoques y perspectivas que deben guiar el desarrollo del docente y superación en el ámbito universitario. Luego del análisis de los postulados teóricos se concluye que las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad y el contexto donde se insertan. En la planeación de su currículo influye además la experiencia, inquietudes y compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad, en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos.

Palabras claves

Formación del profesorado, perfil profesional, modelos de formación, Educación Superior.

Forma sugerida de citar: Chávez Vaca, Vinicio Alexander (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 141-159

* Doctorando en Educación. Magister en Ntics con Mención en Gestión Escolar. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Experto en planificación educativa. Coordinación Académica de la Escuela Militar Eloy Alfaro. Miembro del equipo de acreditación de la Carrera en Ciencias Militares.

Abstract

This study focuses on the sociology present in the models of preparation of university teachers, I understand that a change in education leads to a transformation in overcoming teachers, but without forgetting the context. Therefore, the theoretical postulates that exist on the subject are presented, fulfilling the objective of presenting theoretically the scientific development on the training of teachers, the professional profile and the models that until this moment have been proposed to promote the overcoming of the Teachers in an educational institution. Recognizing the importance of Higher Education in the development of the countries, the results of the bibliographic review are presented with the intention that the next proposals of change will find support in the previous scientific production, taking into account the previous dissertations on these topics of Educational and social relevance. Therefore, approaches and perspectives are proposed that should guide the development of the teacher and improvement in the university environment. After analyzing the theoretical postulates it is concluded that the educational institutions present a determined level of development and a pedagogical and academic structure in correspondence with its functionality and the context where they are inserted. The planning of your curriculum also influences the experience, concerns and commitments to the surrounding environment. Because of this, the proposal of a teacher training model is not able to arise from a schematic question of transforming skills and competences without actually determining the professional profile sought by both the center and society in line with the development of technologies And processes.

Keywords

Teacher's education, professional profile, formation patterns, high education.

Introducción

La sociedad cambia, se transforma y con ello se hace necesario que la educación se ajuste a los nuevos tiempos, a las nuevas exigencias y a las nuevas formas de hacer y de pensar. Al ritmo de la transformación social debe andar la enseñanza privada y pública, pues es la formación y superación de las personas la que garantiza el futuro y desarrollo de los pueblos.

La educación se convierte así, en el proceso responsable de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social. Es por esto que la educación como sistema presenta el desafío de brindar acceso a todos, y de calidad, para que se coadyuve al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo y en lo humano.

En la consecución de ese fin inciden todos los niveles de enseñanza. No obstante, la Educación Superior ocupa un escaño esencial en la organización social contemporánea de un Estado, el cual busca que la sociedad alcance un desarrollo humano sustentable. Por tanto, es la Educación Superior la que garantiza la formación del recurso humano de alto nivel, como producto de una mayor calidad en la enseñanza, ya sea esta pública o privada.

Para el proceso de transformación dentro de las necesidades de la sociedad actual, este nivel de enseñanza debe ajustar su dinámica a las exigencias, desechando los métodos tradicionales para que los estudian-

tes progresen en su aprendizaje. Y en tal sentido, no puede obviarse el rol de los profesores como miembros de un contexto. De su formación depende el éxito de las modificaciones y, por ende, la preparación de las personas. Es así que urge la planeación y coordinación de proyectos y propuestas que se enfoquen a su preparación. Para ello es necesario recurrir nuevamente a la literatura, en los postulados teóricos al respecto se encuentra la base, que luego incide en el desarrollo e implementación de modos de actuación, teniendo en cuenta el contexto.

Considerando este ámbito y partiendo de una revisión bibliográfica, se entiende que un cambio en la educación conlleva a una transformación en la superación de los docentes. Bajo esta máxima, el artículo pretende: determinar los elementos que han de considerarse en la formación del profesorado universitario, identificar el perfil del docente de Educación Superior y su relación con las políticas curriculares de la institución donde se inserta y analizar las propuestas de modelos de formación en consecuencia con su aplicabilidad.

El cumplimiento de estos objetivos ayudará en la comprensión del enfoque sociológico de la formación del profesorado y en la determinación de que la elección de un modelo no puede ser esquemática. Se debe partir del reconocimiento de las necesidades formativas del docente y de las particularidades del contexto donde se desenvuelve. Luego de la consideración de esa realidad, se puede optar por una o varias propuestas, siempre y cuando el interés máximo radique en materializar la transformación en relación a la formación de los docentes universitarios, considerando su perfil, es decir, las competencias y capacidades.

Respondiendo a estos objetivos, se expone una revisión teórica exhaustiva sobre la formación del profesorado universitario en tiempos de cambio y de nuevas exigencias educativas, en consonancia con el desarrollo actual de la sociedad.

Conceptualizaciones, perfiles y modelos de formación del profesorado

Formación del profesorado

El análisis bibliográfico propicia conocer que “la formación del profesorado es la educación de las personas que serán docentes” (Woodring, 2010, p. 1). Su devenir no está exento de limitaciones y progresos que responden a las situaciones contextuales y al currículo diseñado por los sistemas educativos de cada país y por las instituciones donde se desempeñan.



Este proceso responde a una actualización constante, porque las prácticas de siglos pasados no pueden seguir generalizándose en el contexto educativo actual, pues esto conlleva a una descontextualización de la enseñanza. A criterio de Morales (2015), de ocurrir así se limita el impacto del proceso educativo al seguirse promoviendo la dinámica de memorizar y reproducir, lo cual no está acorde con las exigencias actuales, ni con la evolución de los postulados teóricos sobre el aprendizaje.

Frente a este contexto, se hace necesario activar los procesos de innovación que permitan introducir los cambios oportunos para adaptar la educación a la nueva sociedad de la era digital, ya que se están modificando los procesos de transmisión y gestión del conocimiento. Por tanto, se requiere de la formación en nuevas competencias no abordadas en el aprendizaje tradicional (Stes & Van Petegem, 2015).

Sin embargo, esa innovación suele fracasar cuando el profesor no se encuentra preparado para asumir y desarrollar procesos de tal magnitud. Aunque se trata de un reto actual, el interés de analizar el devenir de la formación del profesorado conlleva al análisis de las teorías que en los últimos años se han centrado en tales procesos y entre las que resaltan aquellas enfocadas hacia las perspectivas históricas de la formación.

Por ejemplo, en el último cuarto del siglo XIX, Zeichner (2011) introdujo el concepto de paradigmas para referirse a la formación del profesorado y las tendencias que se asumen en relación a determinadas creencias y valores; distinguiendo cuatro perspectivas esenciales.

Cuadro 1
Perspectivas históricas de la formación de profesorado

Perspectivas de la formación del profesorado	Fundamentos
Conductista	Se enfoca a la formación de competencias en los docentes para que luego se transmitan en el aula modos de actuación y los estudiantes decidan qué hacer ante situaciones reales.
Personalista o humanista	Se concibe a la enseñanza como un proceso de relación interpersonal y por tanto un oportuno perfil el profesor incidirá positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes.
Tradicional-artesanal	El profesor transmite contenidos culturales y el alumno asume un comportamiento similar al de su profesor, pues se plantea que lo que ocurre es un proceso de imitación.
Crítico-reflexivo	Promueve la indagación e investigación donde los docentes buscan las causas y deciden los procedimientos.

Fuente: (Zeichner, 2011)

Elaboración propia a partir de (Zeichner, 2011)

Cada una de estas perspectivas resulta de los enfoques que históricamente se han centrado en la formación del profesorado. Con lo cual se evidencia que el modelo o las estrategias a seleccionar dependerán del contexto; ya que la preparación implica una orientación ideológica que responde al sistema educativo y a la institución donde se inicia o desarrolla el proceso de superación (Hammond & Bransford, 2005). Por tanto, no existe un proceso relacionado con la educación que quede exento de cuestiones vinculadas a los valores preestablecidos en las sociedades (Castillo, 2012).

El reconocimiento a su papel conllevará a comprender que existen varios estilos de aprendizaje y en consecuencia con ello debe sustentarse la diversidad de las modalidades formativas (Avagliano & Vega, 2013). Desde la teoría de Kolb (2012) se entiende cómo las personas construyen sus conocimientos en base a experiencias que se transforman durante un proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, un modelo enfocado a la formación del profesorado universitario no debe descuidar la incidencia de esas experiencias en la construcción del conocimiento y en la formación de competencias.

Darling (2012) recomienda que se desarrolle una formación basada en la investigación-acción donde se busca la obtención de aprendizajes significativos. Según Schön (2011), la función de esta estrategia radica en concebir al profesorado no como un receptor y reproductor de conocimientos, sino como un profesional capaz de evaluar las condiciones y tomar decisiones al respecto.

La promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una necesidad de la formación inicial y continua. La investigación-acción como propuesta de la perspectiva crítica-reflexiva, fomenta tal práctica asegurando que con la investigación se facilita la mejora de la educación y la relación entre conocimientos teóricos y prácticos.

Los autores Hargreaves & Fullan (2012) defienden el vínculo entre formación e innovación, manifestando la incidencia de dos fases. En la primera etapa ocurre la implementación de innovaciones y para ello se requiere que el profesorado incorpore cómo realizar cosas nuevas. Mientras que en el otro momento se identifica qué se necesita del centro o de los agentes externos para promover la transformación.

De lo anterior se concluye que la formación implica innovación donde no se puede olvidar el contexto, ni se puede concebir a los profesores como entes desconectados de un escenario social que obligatoriamente incide en las formas de desarrollar la práctica pedagógica y su des-



envolvimiento. La promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo contextualizada en la sociedad circundante, constituye una necesidad que debe ser promovida desde la formación inicial.

Figura 1
Etapas de la formación del profesorado



Fuente: (Hammond & Bransford, 2005)

Elaboración propia a partir de (Hammond & Bransford, 2005)

Para Hargreaves & Fullan (2012), desde la formación inicial los profesores deben recibir una enseñanza que vincule la innovación donde se conciba a los profesores como entes conectados en un escenario social que obligatoriamente incide en las formas de desarrollar la práctica pedagógica y su desenvolvimiento. Como ya se ha planteado la formación no puede centrarse solo en reproducción, también se necesita de investigación. Además, el profesor universitario, por la cierta autonomía que lo distingue, no debe dejar las responsabilidades en manos de quienes coordinan o diseñan las estrategias. Entre sus necesidades, la realidad socioeconómica e interés personal debe configurarse su proceso formativo.

Para Delors (2013) durante la formación del profesorado se debe apostar entonces por un cambio de postura, lo cual ayudaría a su viabilidad y a la gestión de las siguientes transformaciones:

- De la enseñanza direccional a la enseñanza participativa y formadora

- Percepción sobre el papel del docente y su flexibilidad ante el nuevo escenario educativo
- Nuevos contenidos enfocados a una formación por competencias
- Proceso centrado en el alumno
- Uso de nuevos medios y materiales didácticos
- Nueva estructura y estrategia para la evaluación centrada en competencias
- Promoción de un aprendizaje colaborativo entre profesores

Por ello, se reconoce que la formación del profesorado es un proceso complejo y por tanto, no solo se debe enfocar a la formación inicial, sino a la continua, es decir, a esa preparación que tiene que proseguir una vez que los docentes egresan de las instituciones educativas. La característica esencial de este proceso formativo es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades, los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores y, por consiguiente, a incrementar la calidad de la formación del estudiante.

Se concuerda con Camargo (2011) al referir que con los nuevos tiempos, con la influencia de las nuevas tecnologías y la extensión cada vez mayor del paradigma constructivista, se ha impulsado la redefinición de nuevos objetivos en relación a la formación del profesorado, la cual no pierde el necesario y equilibrado vínculo entre la superación científica y profesional con el contexto.

Esa complementación debe ser continua e incluir el enfoque de formación de calidad desde la formación inicial y todas las etapas de ejercicio profesional donde debe desarrollarse una superación permanente. Al respecto, Hargreaves & Fullan (2012) plantean que:

La formación permanente del profesorado está relacionado con la enseñanza, pero no puede centrarse únicamente en las características de este proceso. La enseñanza ocurre en todo momento, sin embargo, ser docente implica más que transmitir conocimientos. Existen otras preocupaciones conceptuales más amplias que contribuyen a configurar al profesor: ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos) para conseguir que estas personas aprendan algo en consonancia con la sociedad (se eduquen) (p. 41).

Solo así podrá desarrollar capacidades y competencias a tono con las exigencias de la educación y los alumnos de estos tiempos. Pero, ¿cómo se logra?, ¿qué se referencia en la literatura sobre el tema?

Perfil del profesorado

Los criterios teóricos son múltiples; pero similar a la formación del profesorado, se encuentra un punto común al referenciar que el perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del docente, así como por el contexto y las políticas institucionales del centro donde trabaja.

Según Bozu (2010) es un término con implicaciones teóricas y prácticas que además está mediado por las habilidades que posea el profesor. El perfil no responde únicamente a la especialización en una materia. El docente “debe ser capaz de identificar y solucionar una serie de cuestiones cognitivas, actitudinales, valorativas y de destrezas” (Castillo, 2012, p. 52).

Caballero & Bolívar (2015) plantean que para conocer el perfil del profesorado del siglo XXI, el análisis no puede enfocarse solo en los docentes. Es esencial considerar las particularidades de los estudiantes y las demandas que la sociedad hace a los sistemas educativos. El cambio de valores y conductas es lo que impulsa a concebir esta mirada de transformación, de lo contrario se promovería un perfil descontextualizado.

A criterio de Hargreaves & Fullan (2012) el perfil debe propiciar que:

- El docente acompañe y guíe al estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El docente estimule el desarrollo integral, sin que en ello interfieran mediocridades personales y humanas.
- El docente sea capaz de diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos y relevantes.
- El estudiante se adapte a la cultura vigente, sin reproducir estereotipos. Este reto debe enfocarse hacia una preparación para el futuro.

Para cumplir con esas exigencias, se ha de desarrollar un perfil actualizado y coherente con la función docente en una institución. Por ejemplo, Álvarez (2011) centrada en el contexto universitario señala que el diseño o desarrollo de perfiles está muy relacionado con el conocimiento amplio en lo disciplinar y pedagógico.

A pesar de esta recomendación, se considera que lo planteado en la teoría debe complementarse con la reflexión activa del profesorado sobre el tema. El perfil depende de una serie de factores, entre los que destaca la percepción del docente sobre los requisitos de su labor. Por ello, en cualquier propuesta formativa a favor de una transformación del perfil no puede obviarse la individualidad, la especialización y la experiencia del profesorado.

Cuadro 2
Conocimientos del perfil docente

Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinario
Conocer y comprender las diversas formas en que un estudiante aprende, y los sistemas de evaluación adecuados para responder a los nuevos retos	Dominio de los contenidos de las respectivas áreas del conocimiento, y también la competencia demostrada en lo que concierne a su papel de creador y constructor del saber

Fuente: (Álvarez, 2011)

Elaboración propia a partir de (Álvarez, 2011)

En la formación del perfil intervienen cuestiones personales, sociales e institucionales. No obstante, fundamentalmente resulta de la disposición que presenten los docentes por crecer individualmente y estimular el desarrollo de la comunidad educativa, a partir de la consolidación de dos conceptos: capacidad y competencia.

149



Capacidad

Un profesor universitario debe presentar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por ello, en su formación han de potenciarse las siguientes capacidades:

Cuadro 3
Capacidades que debe desarrollar un profesor universitario

Capacidades	Fundamentos
Comunicativas	Adquisición de destrezas lingüísticas o no verbales para intercambiar y socializar experiencias que inciden en la motivación de los estudiantes.
Sociales	Interacción con los miembros de la comunidad educativa. Promueve el trabajo en equipo y el liderazgo, lo cual incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Metacognitivas	Estimula a que el docente evalúe su desempeño constantemente, lo cual favorece la promoción de transformaciones ante situaciones problemáticas.
Tecnológicas	Destrezas para emplear las nuevas tecnologías como soporte indispensable del desarrollo profesional.

Fuente: (Hargreaves & Fullan, 2012)

Elaboración propia a partir de (Hargreaves & Fullan, 2012)

Desde otra perspectiva, Parra (2014) plantea que las capacidades están relacionadas con aspectos cognitivos, biológicos, corporales, emocionales, éticos y políticos. Su construcción ocurre en el contexto del desarrollo humano que sucede durante la formación profesoral. Relacionadas con el tema del actual estudio, este autor reconoce las siguientes:

- Control sobre el entorno personal: hace referencia al autoconcepto que se presente sobre el rol que se desempeña en el contexto educativo. Por tanto, cuanto se tiene este control se es capaz de participar, emitir criterios y tomar decisiones.
- Razón práctica: supone el respeto a la diversidad y el asumir la labor de forma activa y crítica.
- Afiliación: refiere al vínculo con otras personas en una adecuada condición de desarrollo personal.
- Emociones: estimula vínculos afectivos con los semejantes, no importa la posición que ocupen en la estructura organizativa de la institución.
- Imaginación y pensamiento: esto posibilitará que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite a la alfabetización y a la formación en asignaturas básicas. Además, propicia que el docente no se centre en la promoción de la memorización y que se contextualice toda la dinámica creativa. Se trata de asumir la educación desde la innovación y la creatividad.

Si durante el proceso de formación permanente se desarrolla cada una de estas habilidades, entonces, el profesor podrá apoyar con su práctica la educación que se persigue y que otorga a los estudiantes protagonismo en la construcción de sus conocimientos. Es por ello que el desarrollo de las capacidades docentes no puede circunscribirse solamente a un esquema administrativo que se plantee una determinada institución. Si bien los intereses del centro influyen, la consolidación dependerá de la disposición del docente, de la respuesta que en el esquema se le ofrezca a sus oportunidades y del vínculo que establezca con la sociedad circundante.

Al respecto, Parra (2014) refiere que:

La pregunta por las capacidades docentes hace referencia a la manera sobre cómo el hacer emana de una preocupación por el ser humano que incluye no solo una dimensión práctica profesional, sino una dimensión emocional y contextual-social, en un marco de justicia y bienestar social (p. 63).

Luego de la exposición de los postulados anteriores se reconoce la relevancia de las capacidades docentes, ya que estas permitirán que:

- El docente desarrolle un proceso formativo enfocado hacia la práctica.
- Ocurre un desempeño docente que reconozca la importancia del trabajo en equipo y de las relaciones humanas, ya sea con sus compañeros o con sus alumnos.
- Suceda una labor que promueva el desarrollo institucional y se proyecte hacia la comunidad.

Una visión restringida del desarrollo profesional docente como capacitación para el desarrollo de competencias laborales ligadas al “hacer” bloquea la posibilidad de que se desarrollen capacidades docentes mucho más ligadas a su capital intelectual y humano. Así mismo, las capacidades docentes, ligadas al “ser” y al “hacer”, podrían tener mayores efectos sobre la formación del estudiante y el desarrollo escolar.

Debido a ello, el modelo a proponer debe enfocarse en la conformación o consolidación de un perfil profesional promoviendo las capacidades, las destrezas y las habilidades que permiten su puesta en práctica.



Competencias

Las competencias se adquieren según transcurre la labor profesional. En el caso que ocupa depende de su participación activa en un proceso de formación continua y en las estrategias que busquen la consolidación de las capacidades del docente. Según Fernández (2011) es “la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales” (p. 5). Moreno (2013) partiendo de la distinción entre competencias y habilidades señala que un profesor debe desarrollar el interés de imbricarse en procesos para profundizar no lo que se sabe, sino lo que se desea saber.

En tal sentido, puede plantearse que el desarrollo de competencias se alcanza cuando se participa en un proceso formativo donde el individuo es el protagonista en la construcción del conocimiento. Tanto es así, que Torres (2014) plantea que las competencias de los docentes no están en correspondencia con su calificación, más bien se orientan hacia el saber hacer en correspondencia con el comportamiento social y la respuesta ante determinadas problemáticas. Otros autores como Barrio (2010) señalan que se trata de la disposición para trabajar en equipo, la capacidad de creatividad y la disposición a asumir riesgos.

Entonces, las competencias no solo se adquieren en el escenario educativo, también en el intercambio con el entorno social. Esa interrelación de factores es incidente porque las competencias son “los valores, las creencias, los conocimientos, las capacidades y las actitudes, que tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tiene el profesorado sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bozu, 2010, p. 23).

Tomando en consideración cada uno de estos criterios, puede plantearse que durante la formación del profesorado universitario se deben desarrollar las siguientes competencias las cuales no solo responden a las exigencias del ámbito académico.

Cuadro 3
Tipos de competencias a desarrollar

Tipos	Finalidades
Competencia pedagógico-didáctica	Propicia que los docentes faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque cada vez más personal y no mecanicista. Para ello ha de saber planificar, motivar, conducir y usar las bondades de las nuevas tecnologías a favor del proceso de enseñanza aprendizaje.
Competencia institucional	Permitirá que se relacionen las directrices del currículo con el interés personal de hacer del proceso de enseñanza un momento más dinámico. Así se estarían conjugando las políticas institucionales con la verdadera situación académica de los miembros del aula.
Competencia Productiva	Conocer cómo funciona el mundo que les rodea y hacia dónde se dirige la sociedad para formar y orientar a sus alumnos en consonancia con este contexto.
Competencia interactiva	Incrementar las relaciones desde la comprensión y el respeto por los sentimientos de los otros, de su cultura, modo de vida y entorno familiar.
Competencia especificadora	Más allá de un título en una determinada materia o nivel de enseñanza, el docente debe tener la habilidad de relacionar ese conocimiento con otros de gran importancia para la formación de los alumnos.

Fuente: (Bozu, 2010)

Elaboración propia a partir de (Bozu, 2010)

Otros autores como Galvis (2010) resumen los tipos de competencias en intelectuales, sociales e interpersonales. No obstante, más allá de

clasificaciones se considera que es oportuno desarrollarlas y entenderlas según la siguiente conceptualización:

Un docente será competente cuando posea y practique una posición democrática y social, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores. Además, debe presentar una consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional (Berbaum, 2010, p. 15).

Se recomienda que en su formación también hayan de considerarse cuestiones culturales, conocimiento del escenario que le rodea social y educativamente, pues solo así podrá asumir de forma oportuna, coherente los retos que se presentes en la Educación Superior. Desde esta perspectiva, la preparación del profesorado debe apoyar la formación de un alto perfil para materializar las transformaciones requeridas en la enseñanza. Para ello, es necesario que se asuma un modelo o diseño formativo oportuno y de calidad.

153



Modelos

Las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad. En la planeación de su currículo influyen además las experiencias, las inquietudes y los compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación permanente del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos (Barrio, 2010).

No obstante, se asume que antes de conocer el perfil profesional se ha de considerar qué es modelo y formación. Al respecto se concuerda con Morales (2015) al referir que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función. En tanto, Barrio (2010) señala que el modelo de formación es una pauta o un plan que se emplea para dirigir los programas de estudio. Se trata de un diseño para promover el aprendizaje, que vincula un conjunto de orientaciones, estrategias y actividades.

Para Tapia & Medrano (2016), los modelos históricamente se han sustentado en dos vertientes o concepciones, las cuales son modelos teóricos y modelos crítico-reflexivos. El primero ha tenido como finalidad la formación de docentes integrales, mientras que el segundo se centra

en la promoción de la renovación curricular, donde el profesor no solo imparte clases, sino también investiga.

Es por ello que a criterio de Castillo (2012), la propuesta a desarrollar no puede ser el resultado de especulaciones teóricas sobre determinado tema. Un estudio al respecto implica la exposición y entendimiento de los principales modelos de formación permanente que existen; teniendo en cuenta sus principales características conceptuales y cuestiones operativas.

El interés por el perfeccionamiento del docente debe corresponderse con un modelo educativo que contribuya al crecimiento profesional de los profesores, pero que otorgue participación docente en su desarrollo, generalización y eficiencia. Desde tal perspectiva se recomienda que la fundamentación teórica se base en el enfoque histórico cultural de Vygotsky (2010). Este autor entiende y asume que el aprendizaje es un proceso social relacionado con el desarrollo de cada individuo debido a las relaciones existentes entre personalidad y actividad, aprendizaje y desarrollo, así como entre el ser social y el ser individual.

También se ha de seguir el criterio de Avagliano & Vega (2013) sobre cómo cualquier sugerencia o propuesta de actuación modélica para la formación del profesorado debe responder primeramente a una visión innovadora en relación a la enseñanza y al perfil de los docentes, así como a la determinación de actividades concretas para trabajar con los profesores.

Cada una de esas acciones puede enfocarse desde la propuesta realizada por Portilla (2012) sobre las perspectivas básicas de los modelos de formación docente, las cuales relacionadas con la enseñanza se presentan a continuación:

- Perspectiva académica: dirige su atención hacia la transmisión de los conocimientos y hacia la socialización de elementos culturales conocidos por el docente y por tanto su formación debe enfocarse hacia ese fin.
- Perspectiva técnica: otorga al proceso de enseñanza aprendizaje una nueva dinámica potenciando el estudio de la práctica docente, pero proponiendo modos de actuación que solo consideren cuestiones técnicas que el docente debe asumir.
- Perspectiva práctica: representa una superación de la anterior y en base a la crítica propone entender a la enseñanza como un proceso dinámico que exige al profesorado no regirse por recetas.
- Perspectiva de reflexión: en la práctica para la reconstrucción social se entiende a la enseñanza como una actividad crítica regida por valores y cuestiones éticas.

El alcance de un modelo de formación también será posible entendiendo los modelos de formación analizados por Montero (2012), los cuales son: el crítico-reflexivo y el teórico. Este último busca formar docentes para que posean las capacidades de dar solución a los problemas que se presenten; mientras que con la crítica y la reflexión se logra la materialización de una reforma curricular.

Por tal motivo actualmente los sistemas de formación del profesorado se enfocan y defienden este modelo con el interés de contribuir al desarrollo de docentes competentes y con gran capacidad de análisis, creatividad y poder de resolución. Para Vélaz (2010) este modelo es muy popular pues enfatiza en “la relevancia que posee un proceso de formación concientizadora, intelectual y analítico” (p. 23).

No obstante, existen otras clasificaciones y propuestas más amplias, las cuales se presentan a continuación y se sustentan en la educación permanente como un proceso enfocado a la mejora de actuaciones, conocimientos, valores, estrategias y actitudes de los miembros del claustro de una institución educativa, para así contribuir a la calidad de la enseñanza y al crecimiento académico y profesional de los estudiantes. Siguiendo el estudio elaborado por Sparks & Loucks (2005) en lo referente a la formación permanente, se pueden identificar modelos que fungen como punto de apoyo para elaborar otros. En cada uno de ellos se determinan propuestas, actividades y estrategias a considerar, sin caer en el mecanicismo o en la copia de teoría y sin realizar una contextualización previa.

Los modelos que se determinan a partir del estudio de Sparks & Loucks (2005) poseen parámetros en común, pero se diferencian en relación a las concepciones que plantean sobre la enseñanza. Debido a ello, se hace necesario evaluarlos desde una perspectiva crítica, donde se analice cómo la ejecución de cada uno incidirá en la dinámica del aula, cuál es su relevancia y qué elementos demuestran que propiciará un cambio en el perfil y las competencias del profesorado.

Los modelos de formación presentados se han de ajustar a la práctica, es decir, su elección no puede ser esquemática, ni descontextualizada. Se debe partir del reconocimiento de las necesidades formativas del docente y de las particularidades de la sociedad donde se inserta. Luego de la consideración de esa realidad, los investigadores, profesionales o instituciones pueden optar por una o varias propuestas, siempre y cuando el interés máximo radique en materializar la transformación en relación a la formación de los docentes universitarios, sin olvidar en enfoque sociológico que presenta.





Cuadro 5
Modelos para la formación del profesorado

Modelo	Fundamentación	Fortalezas	Debilidades
Formación orientada individualmente	Parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria y las propias experiencias personales.	Reconoce la independencia del docente para definir las actividades que inciden positivamente en su formación.	La ausencia de un “programa organizado” crea riesgos de que no se asuma una formación coherente y oportuna.
Observación-evaluación	Responde a la necesidad docente de conocer cómo es su actuación frente a un aula, cuáles son deficiencias y oportunidades.	Busca reforzar la autoevaluación crítica de los docentes.	Si la formación permanente no se ha desarrollado a nivel individual, no se comprende el valor de la crítica. Las observaciones de terceros pueden causar asperezas al concebirse como un cuestionamiento sin fundamentos.
Desarrollo y mejora de la enseñanza	Se centra en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz ante la exigencia de conocer o resolver problemas específicos.	Se fomentan estrategias para desarrollar la enseñanza.	Se orienta hacia decisores, sin considerar que una transformación en el escenario educativo debe surgir de abajo hacia arriba, es decir desde los profesores.
De entrenamiento	La estructura administrativa reconoce una problemática, establecen un plan de acción y orientan su implementación.	Con la base del entrenamiento los docentes pueden modificar su actuación y aprender a reproducir conductas que con anterioridad no mostraban.	Otorga demasiada preponderancia a la administración en la delimitación de estrategias de entrenamiento.
Indagativo o de investigación	Concibe a los docentes como investigadores.	No requiere del cumplimiento de órdenes administrativas y se favorece el desarrollo de capacidades y competencias.	No vincula a la investigación con otras opciones de superación.

Fuente: (Sparks & Loucks, 2005)

Elaboración propia a partir de (Sparks & Loucks, 2005)

Conclusiones

- La formación del profesorado universitario debe basarse en la investigación-acción, con la cual se busca la obtención de aprendizajes significativos y se concibe al docente como un profesional capaz de evaluar las condiciones y tomar decisiones al respecto; por lo que la promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una necesidad que debe ser promovida desde la formación inicial y continúa del profesorado.
- El perfil del docente de Educación Superior está relacionado con sus destrezas, el contexto y con las políticas curriculares de la institución donde labora; pero también depende de la disposición que presenten por crecer individualmente y estimular el desarrollo de la comunidad educativa, a partir de la consolidación de sus capacidades y competencias.
- Las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad. En la planeación de su currículo influye además la experiencia, inquietudes y compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad, en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Margarita
2011 Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.
- AVAGLIANO, Alessandro, & VEGA, Sylvana
2013 Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 6(4), 3-12.
- BARRIO, José
2010 El modelo de formación permanente del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673 - 700.
- BERBAUM, Jean
2010 *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: PUS.



- BOZU, Zoia
2010 *El perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CABALLERO, Katia, & BOLÍVAR, Antonio
2015 El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- CAMARGO, Abello
2011 Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 79-112.
- CASTILLO, Emilia
2012 Enfoques y modelos de la a formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 4(11), 48-61.
- DARLING, Linda
2012 *How teachers learn and develop*. San Francisco: Jossey Bass.
- DARLING-HAMMOND, Linda, & BRANSFORD, Jhon
2005 *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass: S. Francisco.
- DELORS, Jacques
2013 *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- FERNÁNDEZ, Ricardo
2011 Competencias profesionales del docente. *Perfil del Profesorado*, 5(4), 4-7.
- GALVIS, Rosa
2010 De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, (16), 48-57.
- HARGREAVES, Andy, & FULLAN, Michael
2012 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Innovación y práctica*, 34-44.
- KOLB, David
2012 *Aprendizaje experiencial*, 4 ed. Buenos Aires: Paidós.
- PARRA, Jaime
2014 *El desarrollo de las capacidades docentes*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- SCHÖN, Donald
2011 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SPARKS, Dennis, & LOUCKS, Susan
2005 *Models of Staff Development*. New York: MacMillan.
- TAPIA, Medardo, & MEDRANO, Verónica
2016 *Modelos de formación continua de maestros*. México: INEE.
- TORRES, Alma
2014 Las competencias profesionales de los docentes: un desafío de la Educación Superior. *Innovación Educativa*, 14(66)129-146.
- VÉLAZ, Consuelo
2010 *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- VYGOTSKY, Lev
2010 *Educational Psychology*. México DF: Díaz de Santos.
- WOODRING, Paul
2010 The development of teacher education. *Education*, 1(23), 1-24.

ZEICHNER, Kenneth

2011 El maestro como profesional reflexivo. *Education*, (220),12-23.

Fecha de recepción del documento: 25 de abril de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de mayo de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de junio de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

